

TARTU ÜLIKOOL  
Sporditeaduste ja füsioteraapia instituut

Steven Kabanen

**Kehalise kasvatuse õpetaja tajutud toetav ja kontrolliv käitumine  
ning selle seosed õpilaste kooli- ja küberkiusamisega**

**Physical education teacher's perceived supportive and controlling behavior and its  
connection to school- and cyberbullying among elementary school students**

**Magistritöö**

Kehalise kasvatuse ja spordi õppekava

Juhendaja:

Kaasprofessor, A. Koka

Tartu, 2024

# Sisukord

<b>TÖÖ LÜHIÜLEVAADE</b> .....	3
<b>ABSTRACT</b> .....	5
<b>1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE</b> .....	6
1.1. Enesemääratlemise teooria.....	6
1.2. Koolikiusamine .....	7
1.3. Küberkiusamine .....	9
1.4. Õpetajate õpetamisstiilid .....	10
1.5. Kehalise kasvatus õpetaja roll õpilaste käitumises .....	11
<b>2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED</b> .....	12
<b>3. METOODIKA</b> .....	13
3.1. Vaatlusalused ja uuringu disain.....	13
3.2. Kasutatud küsimustikud .....	13
3.2.1. Kogemused kehalise kasvatus õpetajaga .....	13
3.2.2. Õpilaste psühholoogiliste vajaduste rahuldatus ja frustratsioon.....	14
3.2.3. Õpilased kiusajana.....	15
3.3. Õpilased küberkiusatavana ja küberkiusajana.....	16
3.4. Andmeanalüüs.....	16
<b>4. TÖÖ TULEMUSED</b> .....	18
4.1. Küberkiusamise küsimustiku kinnitav faktoranalüüs.....	18
4.2. Uuringutunnuste kirjeldav statistika .....	20
4.3. Korrelatiivsed seosed uuringutunnuste vahel .....	20
4.4. Struktuurimudel õpetaja kontrolliva ja toetava käitumise ning õpilaste vajaduste toetamise ja ohustamise seostest küberkiusamisega .....	22
4.5. Soolised erinevused uuringutunnustes .....	23
4.6. Vanuselised erinevused uuringutunnustes .....	24
<b>5. TULEMUSTE ARUTELU</b> .....	26
<b>6. JÄRELDUSED</b> .....	30
<b>KASUTATUD KIRJANDUS</b> .....	31
<b>Lisa 1. Küsimustik</b> .....	36
<b>AUTORI LIHTLITSENTS</b> .....	42

## TÖÖ LÜHIÜLEVAADE

**Eesmärk:** Käesoleva magistritöö eesmärk oli uurida õpetaja toetava ja kontrolliva käitumise tajumist, õpilaste psühholoogiliste baasvajaduste rahuldatus ja ohustatuse tajumist liikumisõpetuse tundides ning kooli- ja küberkiusamise esinemist Eesti põhikooli III astme õpilaste hulgas. Lisaks selgitati soolised ja vanuselised erinevused uuringutunnustes ning uuringutunnuste vahelised seosed.

**Metoodika:** Uuringus osales kokku 257 õpilast 11 erinevast koolist. Õpilaste vanus jäi vahemikku 12-16 eluaastat. Õpilaste keskmine vanus oli 14,03 (SD=0,91) eluaastat. Õpilaste ja lapsevanemate käest võeti nõusolek uuringus osalemiseks ning tutvustati uuringu eesmärke ning korraldust, pärast mida vastasid õpilased neljast osast ja valikvastustest koosnevale küsimustikule. Küsimustiku esimeses osas hinnati õpetaja poolse kontrolliva käitumise ja autonoomsust toetava käitumise tajumist õpilaste poolt. Küsimustiku teises osas sooviti teada saada, kuidas on rahuldatud või ohustatud tundides õpilaste psühholoogilised baasvajadused autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse järele. Kolmas osa keskendus koolikiusamisele ja agressiooni väljendamisele kaasõpilaste suhtes. Neljas osa käsitles küberkiusamise aspekti nii ohvri kui ka kiusaja vaatepunktist. Vaatlusaluseid informeeriti võimalusest loobuda uuringus osalemisest igal ajahetkel. Uuring viidi koolides läbi ajavahemikus aprill kuni oktoober 2023. Andmete kogumiseks pöörduiti koolide õppejuhtide ja/või õppealajuhatajate poole.

**Tulemused:** Andmete analüüsi tulemusena leidis kinnitust uuringu käigus eestindatud küberkiusamise küsimustiku struktuur, mille psühhomeetriselised parameetrid olid kõik aktsepteeritavatel tasemetel: RMSEA=0,084; IFI=0,953; TLI=0,934; CFI=0,953. Tulemused näitasid, et õpetaja negatiivne tingimuslik hoolimine, hirmutamine ja kontrolliv kiitmine on otseses positiivses seoses õpilaste psühholoogiliste baasvajaduste ohustatuse tajumisega. Viimane on tugevas otseses positiivses seoses viha tunnetamisega, mis on omakorda otseselt seotud koolikiusamisega. Koolikiusamine on aga tugevas otseses positiivses seoses küberkiusamise dimensioonidega. Tulemustest selgus ka see, et psühholoogiliste baasvajaduste ohustamise korral on küberkiusamise realiseerumine märgatavalt tõenäolisem poiste hulgas. Samuti tuli välja, et vanuselistest gruppidest on kõige suurem küberkiusamise tekkimise oht 8.klassi õpilaste hulgas.

**Kokkuvõte:** Uuringus tuvastati, et kehalise kasvatusõpetaja tajutud psühholoogiliste baasvajaduste ohustamine võib suurendada riski olemaks küberkiusaja või küberkiusamise ohver

## **ABSTRACT**

**Aim:** The aim of the study was to find out how the perceived controlling and supportive behavior of the physical education teacher is related to cyberbullying among elementary school students.

**Methods:** A total of 257 students from 11 different schools participated in the study. The age of the students was between 12 and 16 years old ( $M=14,03$ ,  $SD=0,91$ ). Consent to participate in the study was obtained from the students and parents, and the goals and the organizing of the study were introduced, after which the students answered a four – part, multiple – choice questionnaire. The first part of the questionnaire assessed the characteristics of the controlling behavior perceived by the students, which the physical education teacher has or has not shown during the physical education classes. It was also evaluated to what extent, according to the students, the physical education teacher has supported the students' autonomy in physical education classes. In the second part of the questionnaire, we wanted to find out what feelings the physical education class creates in the students and how the students' desire for autonomy is satisfied in the classes. The third part focused on school bullying and expressing aggression towards fellow students. The fourth part dealt with the aspect of cyberbullying from both the victim and the bully point of view. Subjects were informed of the possibility to withdraw from the study at any given time. The study was conducted in schools between April and October 2023. In order to collect the data, school principals and/or head teachers of each school were contacted.

**Results:** As a result of the data analysis, the presented structure of the cyberbullying questionnaire was confirmed, the psychometric parameters of which were all at acceptable levels:  $RMSEA=0.084$ ;  $IFI=0.953$ ;  $TLI=0.934$ ;  $CFI=0.953$ . The results showed that the teacher's negative conditional caring, intimidation and controlling praise have a direct positive relationship with the students' perception of threat to their basic psychological needs. The latter has a strong direct positive relationship with feeling anger, which in turn is directly related to school bullying. However, school bullying has a strong direct positive relationship with cyberbullying dimensions.

**Summary:** The study found that physical education teacher's perceived threatening of student's basic psychological needs can increase the risk of being a cyberbully or a victim of cyberbullying.

# 1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

## 1.1. Enesemääratlemise teooria

Enesemääratlemise teooria on Edward L. Deci ja Richard M. Ryani (1985) poolt välja töötatud motivatsiooniteooria, mis selgitab, kuidas sotsiaalsed keskkonnatingimused toetavad või takistavad inimese kohanemisvõimet, arengut, ning heaolu (Ryan & Deci 2017). Enesemääratlemise teooria toel on võimalik välja selgitada ka psühholoogilisi protsesse ja tegureid, mis on otseselt seotud ka tervisekäitumisega. Teooria kesksel kohal on autonoomsete ja kontrollivate motivatsioonivormide eristamine (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017). Enesemääratlemise teooria on motivatsiooniteooriate seas silmapaistev, sest see keskendub pigem motivatsiooni kvaliteedile kui kvantiteedile. See tähendab, et lisaks motiveerituse tasemele rõhutab teooria ka inimese käitumist juhtiva motivatsioonitüübi olulisust (Teixeira *et al.*, 2020). Tavaliselt eristatakse kahte erinevat motivatsiooni liiki – sisemine ja väline motivatsioon. Väline motivatsioon jaguneb integreeritud, omaksvõetud, pealesurutud ja väliseks regulatsiooniks. Tegelikult on olemas ka kolmas motivatsioonitüüp – selleks on amotivatsioon. Kui paigutada erinevad motivatsioonide liigid teljele, siis telje ühes otsas on sisemine motivatsioon ja telje teises otsas amotivatsioon. Nende kahe vahele jääv osa kuulub neljale välise motivatsiooni liigile (Vallerand *et al.* 1992).

Sisemine motivatsioon koos identifitseeritud käitumise regulatsiooniga moodustab autonoomse motivatsiooni (Ryan & Deci, 2008). Autonoomne motivatsioon väljendub inimese soovis ja tahtes tegutseda ilma välise surveta ning inimese harjumused ja tegevused on püsivamad (Ryan & Deci, 2000).

Välise motivatsiooni puhul on isik tegevuses ja teda mõjutavad potentsiaalsed saadavad hüved ja tagajärjed. Amotivatsiooni puhul puudub motivatsiooni tegevusega tegelemiseks – isik pole sisemiselt ega väliselt motiveeritud. Paljudel juhtudel on amotivatsiooni põhjuseks mõni negatiivne läbielatud olukord ja/või tagajärg (Vallerand *et al.*, 1992).

Enesemääratlemise teooria üheks oluliseks alusväiteks on see, et sotsiaalsed faktorid nagu õpikeskkond või juhendaja (õpetaja) käitumine mõjutab nende juhendatavate (õpilaste) motivatsiooni kujunemist läbi psühholoogiliste baasvajaduste tajumise (Ryan & Deci, 2000). Õpetajal on võime oma eeskuju, käitumise ja läbimõeldud tegevusega mõjutada õpilaste hoiakuid ja suhtumisi õppetöösse ja nende käitumist. Seega õpetaja ei ole lihtsalt õpetaja, vaid ka kasvataja, sõber ja eelkõige psühholoog. Mõistes lapsi ja nende vajadusi on õpetaja võimeline paremini aru saama õpilaste käitumuslikest erinevustest (Mahoni, 2014).

Psühholoogilised baasvajadused jagunevad kolmeks: autonoomsus, kompetentsus ning seotus. Autonoomsust defineeritakse kui vajadust oma kogemusi ja tegevusi ise reguleerida (Ryan & Deci, 2017). See tähendab, et inimene tajub end oma käitumise algataja ja suunajana. Kompetentsuse vajadus väljendub vajaduses tajuda end võimekana, võtta vastu jõukohaseid väljakutseid ning arendada oma oskuseid ja võimekust. Õpilase jaoks liiga keerulised väljakutsed ning ohtralt negatiivset tagasisidet õõnestavad ja nurjavad õpilase meisterlikkuse tundeid takistades tema pädevust (White *et al.*, 2021). Seotuse vajadus väljendub soovis luua lähedane emotsionaalne side teiste inimestega, kogeda emotsionaalselt sooje inimestevahelisi suhteid ning kuuluda gruppi (Ryan & Deci, 2000).

## 1.2. Koolikiusamine

Kiusamine on statistika järgi suure levikuga nähtus (Dake *et al.* 2003). Ameerika ühendriikides (USA) koges 2018. aastal kiusamist 20,2% õpilastest – 16,7% poistest ja 23,8% tüdrukutest (Musu *et al.* 2019). Erinevate aastate lõikes on need protsendid olnud sarnased, kõikides paari protsendi võrra ühele või teisele poole. Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) raportis (OECD, 2019) on Eesti kohta välja toodud, et vähemalt mõned korrad kuus kiusatud õpilaste protsent on 25,4 (USA vastav näitaja oli 25,9 ja kõige madalam näitaja Lõuna Koreas 9,4%). Samas OECD raportis (2019) on välja toodud, et kiusamise ohvriks olid suurema tõenäosusega poisid ja madalamate vaimsete võimetega õpilased võrrelduna tüdrukute ning kõrgemate vaimsete võimetega õpilastega. Toodi välja ka see, et need õpilased, kes kiusamisega kokku puutuvad, on kurvemad, hirmunud, enda eluga vähem rahul ja tunnevad ennast vähemal määral koolikollektiivi osana võrreldes nendega, kes kiusamisega kokku ei puutu.

Paljud uurijad on püüdnud defineerida kiusamist. Kuigi on olnud erinevaid variante koolikiusamise defineerimisel, on saavutatud üldine arusaam, et vaadelda seda kui ühte agressiivse käitumise vormi, kus ilmneb jõu tasakaalutus ja suurem jõud ning tugevus on kiusajal, kes korduvalt üritab sihtmärgiks võetud indiviidile kas haiget teha või teda hirmutada (Arseneault *et al.*, 2010; Rigby & Smith, 2011). Kiusamist laiemalt käsitletakse kui käitumismustrit, milles kasutatakse ohvri suhtes füüsilist, verbaalset või sotsiaalset agressiooni, mis tihti sisaldab võimu või jõudude ebavõrdsust (Kerig *et al.* 2012). Lisaks sellele on kiusamise juures oluliseks komponendiks tahtlikkus (Olweus, 1996). Seega saab kiusamise puhul eristada nelja olulist elementi. Käitumismuster viitab korduvusele, see on midagi, mida tehakse järjepidevalt. Teiseks elemendiks on kahjustava käitumise vorm – füüsiline, verbaalne ja sotsiaalne. Füüsilise kiusamise näideteks on nügimine, tõukamine, löömine, verbaalse puhul

solvamine, nimedega nimetamine ning sotsiaalse kiusamise näidetena võib tuua kõrvale jätmise grupi tegevustest ja kuulujuttude levitamise. Kolmandaks võib kiusamine sisaldada võimu (näiteks materiaalselt või sotsiaalselt) või jõudude (eeskätt füüsilise) ebavõrdsust. Näidetena võib tuua olukorra, kus kiusaja perekond on majanduslikult paremal järjel või kiusajal on rohkem sõpru. Neljandaks on kiusamise juures oluline tahtlikkus ehk soov teist kahjustada. Kiusamine võib toimuda ka instrumentaalses vormis, kus kiusamine on vahend mingi muu eesmärgi saavutamiseks (Sutton *et al.* 1999). Kiusajat kirjeldatakse kui last/noorukit, kes oma käitumiselt on talitsematu ning temas esineb tugev soov teisi inimesi kontrollida. Sellel isikul on nõrk empaatiatunne. Ta on minakeskne ning teiste õpilaste suhtes ükskõikne. Talle meeldib kiusata ning ta on veendunud selles, et tal on ka õigus teisi kiusata. Sellise käitumise taga olev laps on tegelikkuses ebakindel. Tema eesmärgiks on leida teiste inimeste tähelepanu ning tihti ei suuda ka kiusaja ise aru saada sellest, et tema käitumine on sobimatu ning teisi inimesi kahjustav. Agressiivselt käituval lapsel on rahuldamata mingi osa psühholoogilistest vajadustest või ta tunneb, et tema vajadused võivad olla ohustatud. Selleks võib olla kas vajadus autonoomsuse, kompetentsuse või seotuse järele (Mahoni, 2014).

Üks olulisemaid küsimusi haridusvaldkonnas viimase kümne aasta jooksul on noorukite tervisliku elu kvaliteet, sest järsk langus selles valdkonnas on ilmne, mille üheks teguriks on ka kasvav koolikiusamine (Monks & Smith, 2006). Läbi on viidud ulatuslikke uuringuid aastatel 1990 – 2008 (Molcho *et al.*, 2009). Riigid, kus uuringuid läbi viidi olid: Austria, Belgia, Soome, Kanada, Tšehhi, Taani, Inglismaa, Eesti, Läti, Leedu, Norra, Poola, Portugal, Venemaa, Šotimaa, Prantsusmaa, Saksamaa, Kreeka, Gröönimaa, Ungari, Iisrael, Iirimaa, Hispaania, Rootsi, Šveits, USA ja Wales. Andmeid koguti peamiselt õpilastelt, kelle vanus jäi vahemikku 11 – 15 eluaastat. Tehtud uuringu tulemuse näitasid, et 27 – st maast ainult kolmes oli koolikiusamine suurenenud sellises tempos, mida saaks nimetada aegajalt esinevaks või juhuslikuks ning ühel maal oli koolikiusamine suurenenud lausa krooniliseks. Sellest saame järeldada, et koolikiusamine ei ole ülemaailmselt oluliselt suurenenud, kuid on sellegipoolest aktuaalne probleem, millele tuleb tähelepanu pöörata. Eestis läbiviidud kooliealiste laste tervisekäitumise uurimistulemuste järgi on 41% kooliõpilastest vanuses 11 – 15 eluaastat teatanud, et nad on kiusamise ohvrid. 46% õpilastest on edastanud info, et nad on teisi kiusanud. Kahjuks tuleb nendest uuringutest välja asjaolu, et kiusamine Eestis on koolikiusamine sagedasem just nooremate kooliõpilaste hulgas, st vanuses 11 – 13 eluaastat (Aasvee *et al.*, 2012).

### 1.3. Küberkiusamine

Viimastel aastatel on küberkiusamine püüdnud meediavoolude tähelepanu kuna on tekkinud mitmeid erinevaid viise võimalikke ohvreid küberkiusata (läbi sotsiaalmeedia sõnumirakenduste, tekstisõnumite kaudu, virtuaalsed jututoad). Ülemaailmselt on küberkiusamine püüdnud tähelepanu kuna mõju noorte kehalisele, sotsiaalsele ja psühholoogilisele heaolule on olnud märgatav. Kiusamise kehaline aspekt hõlmab endas näiteks löömist ja tõukamist, mille tulemusena võivad ohvrile jääda ka jäljed (sinikad, kriimustused jne.). Sotsiaalsest vaatenurgast on kiusamise võimalikeks tulemusteks ka vähenenud osavõtt koolitundidest ning sellest omakorda tulenevalt ka kehvemad akadeemilised tulemused hinnete näol. Sarnaselt on murettekitav ka kiusamisega kaasnevad psühholoogilised tagajärjed. Lapsed ja teismelised, keda on kiusatud, on suurema tõenäosusega kogemas ka ärevust ning suitsiidseid mõtteid. Uuringud on näidanud, et kiusamise tulemused kanduvad ka edasi täiskasvanuikka ning mõjutada ohvrit kogu tema ülejäänud elu jooksul (Benitez - Sillero *et al.* 2021)

On teada, et praegusel ajal leiavad noored üha rohkem tegevusi internetis erinevates sotsiaalvõrgustikes ning selleks kasutatakse enamasti kas arvutit või telefoni. See on muutnud suuresti ka seda, kuidas inimesed omavahel suhtlevad ning kuidas omavahelisi suhteid säilitatakse. Sellest tulenevalt on ka tõestatud seda, et uusi meetodeid suhtluse läbiviimiseks ei kasutata alati headel eesmärkidel (Benitez - Sillero *et al.* 2021)

Küberkiusamine on korduv ja tahtlik agressioon, mida viiakse läbi indiviidi ja/või grupi poolt läbi elektrooniliste vahendite ning kus ohver ei ole võimeline ennast kaitsma. Eelarvamused, kättemaks, kadedus ja viha on peamised põhjused miks keegi küberkiusamisega alustab. Kuigi küberkiusamine käsitleb endas kolme peamist kiusamise karakteristikut, milleks on tahtlikkus, kordumine ning jõuvahekordade düsbalanss, esindab see endas omakorda erinevaid tunnuseid, mis eristab seda tavalisest kiusamisest. Näiteks asjaolu, et küberkiusajal on võimalik säilitada enda anonüümsus. Samuti on küberkiusamise „tulemusi“ võimalik näha väga paljudel inimestel ilma, et kiusaja kiusatavaga otsest kontakti looks. Sellised omadused annavad küberkiusajale võimaluse võtta enda tegude eest kui üldse, siis vähem vastutust ning kuna otsene kontakt kiusatavaga puudub, vähendab see ka kiusaja süütunnet enda tegude suhtes. Uuringud on näidanud, et küberkiusamist nii kiusaja kui ka ohvri enda puhul esineb enamasti varases teismeeas sõltumata soost (Benitez - Sillero *et al.* 2021).

Iisraelis läbi viidud uuringu (Eden, *et al.* 2013) kohaselt oli küberkiusamise ohvriks langenud üle poolt kooliõpilastest. Paraku on välja toodud ka traagiliselt lõppenud juhtumeid, kus küberkiusamise ohvriks langenud noored on ka endalt elu võtnud.

#### **1.4. Õpetajate õpetamisstiilid**

Õpetaja käitumisel ja tema poolt kasutatavatel õpetamisstiilidel on suur roll õpilaste motivatsiooni kujundamisel. Õpetamise stiil võib ulatuda rangelt kontrollivaks ja nõudlikuks, mis puudutab õpilaste mõtteid, tundeid ja tegusid õpetamise ajal, kuni õpilaste vajadusi toetava stiilini, mis austab väga õpilaste vaatenurki ja toetab nende algatusi (Deci & Ryan, 1985). Õpetaja motiveeriv ning õpilaste autonoomsust toetav käitumine klassiruumis on oluline, sest sellisel juhul saavad nende õpilased võrreldes kontrollivate õpetajate õpilastega rohkem ja mitmekülgsemat kasu, sealhulgas klassiruumi kaasatus, saavutused ja psühholoogiline heaolu (Assor *et al.*, 2002; Reeve 2009; Vansteenkiste *et al.*, 2004). Õpetaja pakutav autonoomsuse toetus soodustab õpilaste autonoomsusvajaduste rahuldamist (Reeve & Jang, 2006), mis omakorda soodustab kaasatust, eneseregulatsiooni, õppimist, saavutusi ja heaolu (Cheon *et al.*, 2012; Vansteenkiste *et al.*, 2005). Kontrolliva stiili kasutamine tekitab aga negatiivseid emotsioone nagu viha ja ärevus (Mahoni, 2014), mis omakorda soodustavad amotivatsiooni teket ning piiravad kaasamist, eneseregulatsiooni, õppimist, saavutusi ning heaolu (Soenens *et al.*, 2012). Autonoomsust toetavad õpetajad kalduvad omaks võtma õpilaste vaatenurki, tervitavad oma õpilaste mõtteid, tundeid ja tegevusi tunnis, ning toetavad õpilaste autonoomse eneseregulatsiooni võimet, samal ajal kui kontrollivad õpetajad võtavad omaks vaid enda vaatenurga, tikuvad õpilaste mõtetesse, tunnetesse ja tegudesse ning survestavad õpilasi mõtlema, tundma ja käituma õpetaja ettekirjutatud viisil (Reeve, 2009). Õpetamise ajal motiveerivad autonoomsust toetavad õpetajad õpilasi sisemise motivatsiooni kasvatamise, selgitavate põhjenduste pakkumise, informatiivse keelekasutuse, kannatlikkuse ning negatiivsete mõtteväljenduste tunnistamise ja aktsepteerimisega, samas kui kontrollivad õpetajad motiveerivad õpilasi väliste stiimulite pakkumise, survestava keelekasutuse kaudu ning väljendades kannatamatust õige vastuse või soovitud käitumise esitamisel ning kasutab oma võimupositsiooni õpilaste kaebuste maha surumiseks (Reeve, 2009).

## 1.5. Kehalise kasvatuses õpetaja roll õpilaste käitumises

Õpilased on koguaeg mõjutatud õpetaja tegevusest klassis ning tundides. Sama kehtib ka kehalise kasvatuses kohta. Enesemääratlemise teooria kohaselt mõjutab õpetaja õpilaste erinevaid käitumuslikke ning tunnetuslikke näitajaid läbi psühholoogiliste baasvajaduste. Mõju toimub vastavalt toetuse olemasolule. Need õpilased, keda õpetaja toetab, on mõjutatud positiivselt. Kui õpetaja poolne käitumine õpilaste suhtes ei ole toetav, on ka mõju õpilaste tunnetuslikele ja käitumuslikele näitajatele negatiivne. Nii nagu kõikides ainetundides, peab ka kehalises kasvatuses olema õpilasel motivatsiooni ainega tegeleda. Kui õpilane on motiveeritud kehalise kasvatuses tundides aktiivselt kaasa tegema, on sellel ka märkimisväärne mõju tema liikumisaktiivsusele. Siinkohal on oluline roll ka keskkonnal, kus tunnid toimuvad. Keskkond peab õpilasi motiveerima ja innustama. Kehalise kasvatuses tundidest saadud kogemused mõjutavad ka suuresti seda, kui võrd aktiivne ning liikuv on laps väljaspool kooli (Ntoumanis, 2005).

Oluline roll on ka õpetajal, nende eeskujul, käitumisel ning suhtumisel kooliõpilastes. Põhjendamaks näiteks passiivset kaasategemist kehalise kasvatuses tunnis, on märgitud, et psühholoogiliste vajaduste rahuldamata jätmine võib endaga kaasa tuua enesekaitsehoiaku seisundit, kus vajaduste mitterahuldamist võidakse hakata kompenseerima sellise käitumisega, millel on negatiivne tagajärg nii õpilasele endale kui ka teda ümbritsevale keskkonnale. Kui laste vajaduste rahuldamine on piiratud, siis võib see avalduda ebameeldivate emotsionaalsete seisunditega nagu ärrituvus ja viha, mis võivad omakorda viia edasi ka agressiivse ja ohtliku käitumiseni. Õpilaste psühholoogiliste vajaduste rahuldamist ohustavate tegurite uurimine koolikeskkonnas, sealhulgas õpetajate käitumise seisukohast lähtudes, võib aidata kaasa nii mõnegi mitteaktsepteeritava aga ka tervist ohustava käitumise ennetamisele (Mahoni, 2014).

## 2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED

Käesoleva magistritöö eesmärk oli uurida õpetaja toetava ja kontrolliva käitumise tajumist, õpilaste psühholoogiliste baasvajaduste rahuldatus ja ohustatuse tajumist liikumisõpetuse tundides ning kooli- ja küberkiusamise esinemist Eesti põhikooli III astme õpilaste hulgas.

Töös püstitati järgmised ülesanded:

1. Hinnata ja kinnitada eestindatud küberkiusamisega seotud küsimustiku faktorstruktuuri valiidsust.
2. Selgitada vanuselised erinevused uuringutunnustes.
3. Selgitada soolised erinevused uuringutunnustes.
4. Selgitada uuringutunnuste vahelised seosed.

### 3. METOODIKA

#### 3.1. Vaatlusalused ja uuringu disain

Käesolev uuring on kooskõlastatud Tartu Ülikooli inimuuringute eetikakomiteega (Uuringu nimetus: „**Kehalise kasvatusõpetaja tajutud toetav ja kontrolliv käitumine ning selle seosed õpilaste kooli- ja küberkiusamisega.**“; protokoll number: 375/T-4, väljastatud: 28.04.2023). Uuringusse kaasati juhuvalimisse sattunud põhikooli (7.-9.klass) õpilased. Eesmärgiks oli pimesi valida igast maakonnast vähemalt 1 kool, kes annaks enda nõusoleku uuringu osalemiseks. Kokku saime valimisse 11 kooli 8 maakonnast. Vaatlusaluste koguarv oli 257 õpilast ( $N_{\text{poisid}}=108$ ,  $N_{\text{tüdrukud}}=149$ ). Õpilaste keskmine vanus oli 14,03 eluaastat ( $SD=0,91$ , vahemik= 12-16). Andmete kogumiseks pöörduiti koolide õppejuhtide ja/või õppealajuhatajate poole. Vaatlusealustele tutvustati enne uuringu läbiviimist uuringu eesmärke ja korraldust. Vaatlusaluseid informeeriti võimalusest loobuda uuringu osalemisest igal ajahetkel. Uuring viidi koolides läbi vahemikus aprill kuni oktoober 2023. Uuring koosnes psühholoogiliste ja käitumuslike tunnuste baastaseme mõõtmisest ehk küsimustiku täitmisest. Uuringu läbiviimiseks kasutati ankeetküsimustike, mis täideti veebipõhiselt *Limesurvey* keskkonnas. Küsimustike lingid edastasid õpilastele kooli kontaktisikud ehk õppejuhid, direktorid või õppealajuhatajad. Küsimustikule pidid uuringu osalejad märkima oma kooli, klassi, vanuse ja soo. Enne küsimustiku täitmist oli õpilasel ja lapsevanemal vaja anda ka nõusolek uuringu osalemiseks. Nõusoleku ankeedid edastasid õpilastele ja lapsevanematele samuti kooli kontaktisikud. Nõusoleku ankeet täideti veebipõhiselt *Redcap* keskkonnas. Nõusoleku ankeedil oli lapsevanemal vaja märkida lapse kool, lapse nimi ning lapsevanema enda nimi. Õpilased pidid nõusoleku ankeedis märkima enda nime ning kooli. Mõlemal nõusolekuankeedil oli vaja kinnitada ka nõusolek uuringu osalemiseks.

#### 3.2. Kasutatud küsimustikud

##### 3.2.1. Kogemused kehalise kasvatusõpetajaga

Antud uuringus hinnati kehalise kasvatusõpetaja poolset õpilaste autonoomsust toetavat käitumist Williams ja Deci (1996) poolt välja töötatud, Reeve ja Halusic (2009) poolt kehalise kasvatusõpetaja jaoks kohandatud ning Tilga *et al* (2017) poolt eestindatud küsimustikuga (originaalis Learning Climate Questionnaire). Õpetaja kontrolliva käitumise hindamiseks kasutati Bartholomew *et al.* (2010) poolt välja töötatud, Hein *et al.* (2015) poolt eestindatud ja Mahoni (2014) poolt kohandatud küsimustikku. Küsimustik (originaalis Controlling Coach Behaviours Scale) oli algselt välja töötatud treenerite kontrolliva käitumise mõõtmiseks.

Esimesena vastasid õpilased küsimustikule, mis käsitles nende varasemaid kogemusi nende kehalise kasvatusõpetajaga. Kõikidel õpetajatel on omanäoline stiil ning metoodika, mille kaudu õpilastele teadmisi edasi anda soovitakse. Õpilaste käest sooviti täpselt teada, milline on olnud nende enesetunne ning nende emotsionaalne seisund kehalise kasvatusõpetajaga ning suhtluses nende kehalise kasvatusõpetajaga. Esmalt hinnati õpilaste arvamust enda autonoomsuse toetamise tajumise kohta. Skaalale esines näiteks väide „Meie kehalise kasvatusõpetaja pakub mulle valikuid ja võimalusi“. Järgnevalt hinnati õpilaste tajutud kontrollivat kiitmist õpetaja poolt. Skaalal esines näiteks väide „Meie kehalise kasvatusõpetaja kiidab mind ainult siis, kui teen hea soorituse“. Järgnevalt hinnati õpilaste poolt tajutud õpetaja poolset tingimuslikku hoolimist. Antud skaalal esines näiteks väide „Meie kehalise kasvatusõpetaja on minuga vähem sõbralikum, kui ma ei pinguta nii nagu ta soovib“. Sama küsimustikuga hinnati veel ka õpilaste poolt tajutud õpetaja poolset hirmutamist. Skaalal esines näiteks väide „Meie kehalise kasvatusõpetaja karjub minu peale teiste ees, sundides mind täitma teatud ülesandeid“. Antud küsimustikule said õpilased vastata 7 – pallisel Likert tüüpi skaalal, andes omapoolseid hinnanguid 1 – *ei ole üldse nõus* kuni 7 – *täiesti nõus*. Antud Likert tüüpi mittevõrdlev skaala määrab ära uuringus osalejate küsimustike vastuste nõustumise teatud astme, mis on seotud uuritava hoiaku hindamisega. Küsimustiku iga alaskaala ehk õpetaja erineva käitumisilmingu hindamiseks mõeldud väidete keskväärtuste leidmiseks liideti alaskaalasse kuuluvad küsimused kokku ning jagati küsimuste arvuga.

### **3.2.2. Õpilaste psühholoogiliste vajaduste rahuldatuse ja frustratsiooni**

Õpilaste psühholoogiliste vajaduste rahuldatust ja frustratsiooni hinnati küsimustikuga *Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration Scale*. Küsimustik on algselt välja töötatud Chen ja kolleegide (2015) poolt. Esialgse küsimustiku on kehalise kasvatusõpetajate teemapõhiseks kohandanud Haerens ja kolleegid (2015). Eestikeelseks on küsimustiku muutnud Tilga ja kolleegid (2020). Konkreetset teemat käsitleva küsimustiku osa juures oli välja toodud 24 väidet. Iga väide algas sõnadega „Kehalise kasvatusõpetajaga...“ ning jätkus seejärel küsimuse teise poolega. Sellele küsimustikule said õpilased samuti vastata 7-pallisel skaalal, kus 1- *ei ole üldse nõus* ja 7- *Olen täiesti nõus*. Esmalt hinnati õpilaste autonoomsuse vajaduste rahuldatust. Sellel skaalale esines näiteks väide „Kehalise kasvatusõpetajaga ma tunnen, et minu valikud on kooskõlas minu soovidega“. Skaalal oli kokku 4 väidet. Seejärel hinnati õpilaste autonoomsuse vajaduste ohustamist. Skaalal esines näiteks väide „Kehalise kasvatusõpetajaga ma tunnen, et pean tegema paljusid harjutusi, mida ma ei tahaks teha“.

Skaalal oli kokku 4 väidet. Järgnevalt hinnati õpilaste seotuse vajadust. Skaalal esines näiteks väide „Kehalise kasvatuses ma tunnen, et kaaslased, kellest ma hoolin, hoolivad ka minust.“ Seejärel hinnati õpilaste seotuse vajaduse ohustatust. Skaalal esines näiteks väide „Kehalise kasvatuses ma tunnen end väljajäetuna klassikaaslaste grupist, kuhu soovin kuuluda“. Skaalal oli kokku 4 väidet. Peale seda tuli vastata väidetele kompetentsuse rahuldatuses kohta. Skaalal esines näiteks väide „Kehalise kasvatuses ma tunnen end kindlana, et suudan harjutusi hästi sooritada“. Skaalal oli kokku 4 väidet. Järgmiseks hinnati õpilaste kompetentsuse vajaduse ohustatust. Skaalal esines näiteks väide „Kehalise kasvatuses ma kahtlen tõsiselt, kas suudan harjutusi sooritada“. Skaalal esines kokku 4 väidet. Andmete analüüsi eel liideti autonoomsuse –, seotuse – ja kompetentsuse rahuldatuses alaskaalad kokku, et tekitada globaalne psühholoogiliste baasvajaduste rahuldatuses tunnus. Sama tehti ka ohustatuses alaskaaladega.

### 3.2.3. Õpilased kiusajana

Küsimustiku kolmas osa mõõtis õpilaste agressiivsust ja viha. Agressiivsuse mõõtmiseks kasutati Bosworth *et al.* (1999) poolt välja töötatud ja Hein *et al.* (2015) poolt eestindatud küsimustikku (originaalis Modified Aggression Scale). Siinkohal hinnati õpilaste varasemaid kogemusi kiusamisega. Agressiivsust käsitletakse antud küsimustiku raames kui kiusamist. Täpsemalt uuriti just seda, kas, kuidas ja kui tihti õpilane ise kiusamisega tegeleb. Siinkohal oli käsitletud kiusamist just füüsilise ja vaimse kiusamise aspektist. Näiteks on kirjeldatud mingisugust kiusamist väljendavat tegevust ning õpilase käest on soovitud teada saada, kas viimase 30 päeva jooksul on ta konkreetset tegevust teinud ja kui on, siis kui tihti. Iga väide algas sõnadega „Tegin järgnevat tegevusi ja tundsin kirjeldatud tundeid eelneva 30 päeva jooksul“, millele järgnes konkreetse tegevuse kirjeldamine. Vastata sai 4-pallisel skaalal, kus 0- Mitte kunagi, 1- 1-2 korda, 2- 3-4 korda, 3- 5 või rohkem. Näiteks on välja toodud teiste laste tõukamine, halvustavate nimedega nimetamine, ähvardamine. Esmalt tuli õpilastel vastata väidetele, mis käsitlesid just kiusamist. Skaalal esines näiteks tegevus „Ma ähvardasin teisi õpilasi lüüa või neile haiget teha“. Skaalal esines 5 väidet. Järgnevat küsimustikus esinevat väidet käsitlesid õpilaste viha aspekti. Skaalal esines näiteks tegevus „Ma valasin viha süütu inimese peale“. Skaalal oli kokku 4 väidet. Küsimustiku iga alaskaala ehk kiusamise ja viha hindamiseks mõeldud väidete keskväärtuste leidmiseks liideti alaskaalasse kuuluvad küsimused kokku ning jagati küsimuste arvuga.

### 3.3. Õpilased küberkiusatavana ja küberkiusajana

Käesoleva uuringuga eestindati Euroopa Küberkiusamise ennetamise Projekti küsimustik (The European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire ECIPQ; Del Rey *et al.* 2015) kasutati selleks, et hinnata küberkiusamisega seotuse taset. Skaala koosnes 22-st väitest ning sisaldas kahte erinevat dimensiooni, esindamaks vastavalt küberkiusajaid ning küberkiusamise ohvreid. Küsimustik hindas küberkiusamise tihedust viimase kuu jooksul. Vastuseid oli küsimustikus võimalik anda Likert tüüpi skaalal (0-Ei, 1- Jah, 1 või 2 korda, 3- Jah, umbes 1 kord nädalas, 4- Jah, rohkem kui 1 kord nädalas.). Küberkiusamise ohvri skaalal esines näiteks väide: „Keegi on postitanud ähvardavaid sõnumeid minu vastu internetis, sotsiaalmeedias või sõnumirakendustes.“ Küberkiusaja skaalal esines näiteks väide: „Ma olen kedagi solvanud sotsiaalmeedias või sõnumirakenduste vahendusel.“(Del Rey *et al.* 2015). Soovitakse teada saada tegevuste ja kogemuste kohta sotsiaalmeedias, veebipõhistes suhtluskanalites ning sõnumirakendustes viimase 30 päeva jooksul. Küberkiusamise näidetena on välja toodud ebameeldivate nimedega solvamist mõnes sotsiaalmeedia rakenduses või sõnumirakenduses, ähvardamist tekstisõnumite kaudu, tundliku isikliku informatsiooni levitamist internetis. Küsimustiku mõlema dimensiooni ehk küberkiusamise ohvri ja küberkiusaja hindamiseks mõeldud väidete keskväärtuste leidmiseks liideti kummassegi dimensiooni kuuluvad küsimused kokku ning jagati küsimuste arvuga. Kogu küsimustik on esitatud Lisas 1.

### 3.4. Andmeanalüüs

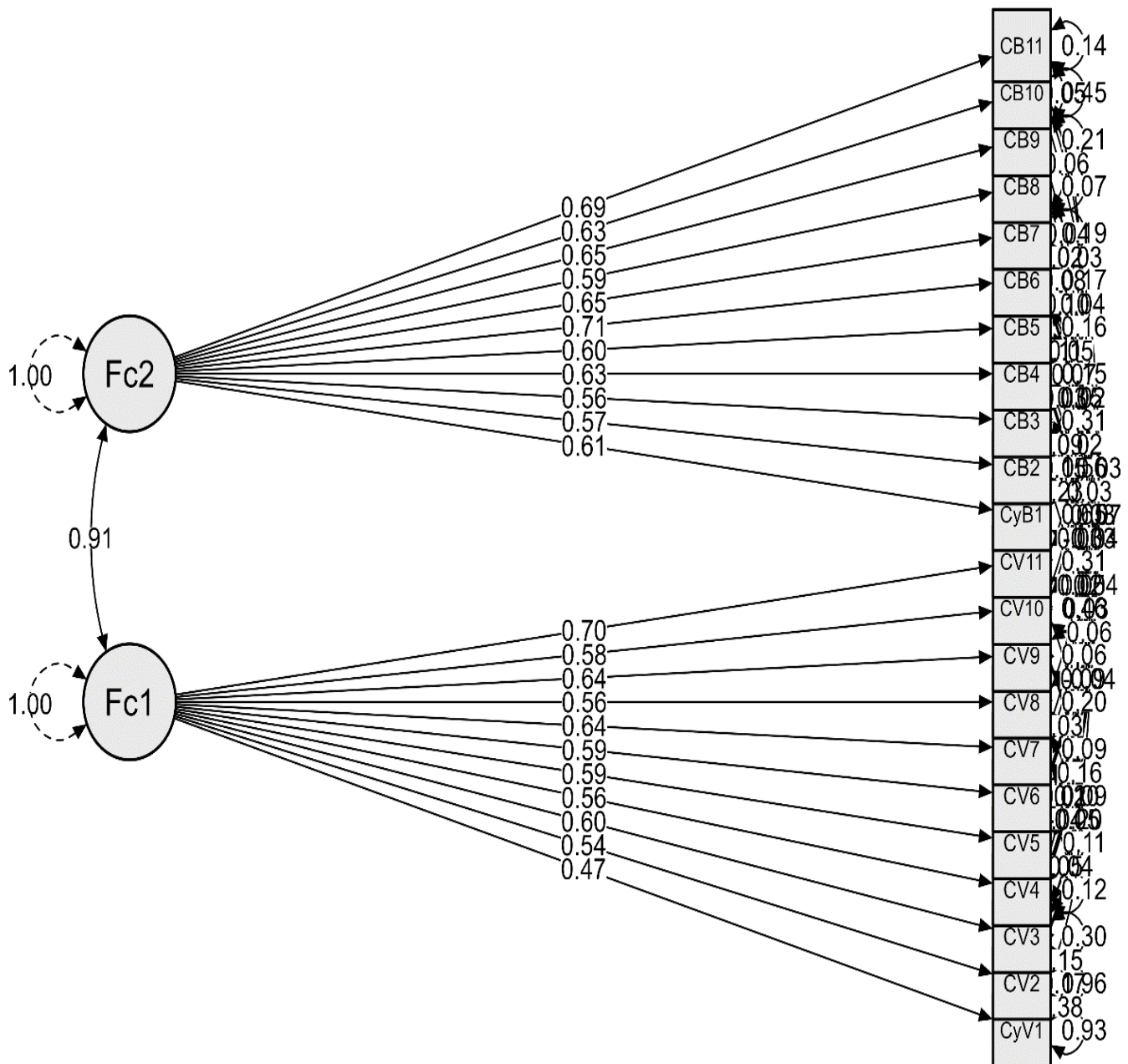
Andmete statistiline töötlus viidi läbi programmi JASP 0.18.3.0 abil. Küberkiusamise küsimustiku faktorstruktuuri valiidsust hinnati kinnitava faktoranalüüsi abil. Selle järgselt arvutati kõikide uuringutunnuste aritmeetilised keskmised (M) ja standardhälbed (SD). Lisaks selgitati, kas andmed on normaaljaotusega. Selleks selgitati uuringutunnuste asümmeetriakordaja (Skewness) ja järsakuskordaja (Kurtosis) väärtused. George ja Mallery (2010) järgi loetakse asümmeetria ja järsakuskordajate väärtusi -2 kuni +2 demonstreerimaks andmete normaaljaotust. Soolisi erinevusi küsimustike vastustes selgitati sõltumatute gruppide t-testi abil, kus vaatlusalused olid jagatud kahte gruppi- poisid ja tüdrukud. Õpilaste vanuseliste erinevuste väljaselgitamiseks kasutati dispersioonanalüüsi (ANOVA), vaatlusalused olid jagatud kolme gruppi- 7.klassi õpilased, 8.klassi õpilased ning 9.klassi õpilased. Statistiliselt olulise dispersioonanalüüsi tulemuse korral selgitati Tukey post-hoc testi abil, milliste gruppide vahel täpsemalt erinevus ilmnes. Nende andmete puhul, mis ei oma normaaljaotust, rakendatakse vastavaid mitteparameetrise teste gruppide vaheliste erinevuste selgitamiseks.

Uuringutunnuste vaheliste lineaarsete seoste selgitamiseks on kasutatud Pearson'i korrelatsioonianalüüsi ning otseste seoste selgitamiseks uuringutunnuste vahel kasutati töös struktuurudelianaalüüsi. Kõikide andmete statistilisel teostamisel võeti statistilise olulisuse nivooks  $p < 0.05$ .

## 4. TÖÖ TULEMUSED

### 4.1. Küberkiusamise küsimustiku kinnitav faktoranalüüs

Tõestamaks Euroopa Küberkiusamise ennetamise Projekti küsimustiku (The European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire ECIPQ) sobivust uuringu läbiviimiseks Eesti vaatlusaluste peal, teostati kinnitav faktoranalüüs. Analüüs oli kahe-faktoriline, kus ühte faktorisse kuulusid küberkiusamise ja küberkiusajast lähtuvad väited ning teise faktorisse kuulusid küberkiusamise ohvrilt lähtuvad väited. Selleks, et küsimustiku sobivust hindavad indeksid oleksid vastuvõetavate väärtustega, tuli lisada kovariatsioone väidete vahele. Kovariatsioone lisati nii faktorisiseste kui ka faktoritevaheliste väidete vahele. Nende muudatuste järgselt teostatud küberkiusamise küsimustiku kinnitava faktoranalüüsi tulemused on esitatud joonisel 1. Faktoranalüüsi psühhomeetrilised parameetrid olid järgmised: RMSEA=0,084; IFI=0,953; TLI=0,934; CFI=0,953. Kõikide küsimustiku olevate küsimuste faktor koormus oli muudatuste järgselt üle aktsepteeritava taseme, milleks on 0,30. Kõige madalama faktor koormusega väite väärtuseks oli 0,47 ning kõige kõrgema faktor koormusega väite väärtuseks 0,71. Antud küsimustiku lõplik mudel koosnes kahest faktorist. Nii küberkiusamise ohvri kui ka küberkiusajast lähtuvas faktoris oli 11 küsimust. Muudatuste järgne faktoranalüüs kinnitas, et küsimustik on sobiv, kasutamaks seda küberkiusamise mõõtmiseks Eesti koolide õpilaste hulgas.



**Joonis 1.** Muudatuste järgselt teostatud küberkiusamise küsimustiku kinnitava faktoranalüüsi tulemused. CyV ja CV- Küberkiusamise ohver; CyB ja CB- Küberkiusaja

## 4.2. Uuringutunnuste kirjeldav statistika

Kirjeldava statistika tulemused on välja toodud tabelis 1.

**Tabel 1.** Kirjeldava statistika tulemused

Uuringutunnus	M	SD	Kurtosis	Skewness	Cronbach $\alpha$
Autonoomsuse toetus	4,12	1,32	-0,24	-0,25	0,86
Negatiivne tingimuslik hoolimine	3,23	1,50	-0,54	0,27	0,77
Kontrolliv kiitmine	3,43	1,38	-0,16	0,20	0,74
Hirmutamise	2,18	1,47	1,03	1,30	0,83
Üleliigne kontroll	2,31	1,43	0,26	1,03	0,73
Kiusamine	0,44	0,62	4,68	2,10	0,83
Viha	0,65	0,69	0,89	1,17	0,78
Küberkiusamise ohver	0,35	0,63	12,42	3,15	0,93
Küberkiusaja	0,29	0,65	12,92	3,36	0,94
Psühholoogiliste baasvajaduste rahuldatus	4,58	1,13	0,14	0,34	0,92
Psühholoogiliste baasvajaduste ohustatus	3,32	1,20	-0,12	0,42	0,88

Küsimustike eri dimensioonide sisemise kooskõla koefitsiendid ehk Cronbach alfa näidud on Nunnally (1978) järgi head kui nende väärtus on enam kui 0,7 ja aktsepteeritavad kui nende väärtus on vähemalt 0,6. Selle kohaselt olid kõik tulemused head, mis on kinnituseks väidete omavahelisele kooskõlale. Kurtosis ja Skewness näitajate puhul on mõne uuringutunnusetulemus andmete normaaljaotusest väljas, mis jääb vahemikku -2 ja +2.

## 4.3. Korrelatiivsed seosed uuringutunnuste vahel

Korrelatiivsed seosed (Pearson  $r$ ) õpetaja kontrolliva ja toetava käitumise tajumise, õpilaste poolt psühholoogiliste vajaduste ohustamise tajumise ja viha, kiusamise ning küberkiusamise vahelised seosed on välja toodud tabelis 2.

**Tabel 2.** Korrelatsioonanalüüsi tulemused

Tunnus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Autonoomsuse toetus										
2.Negatiivne tingimuslik hoolimine	-0,48***									
3.Kontrolliv kiitmine	-0,41***	0,59***								
4.Hirmutamine	-0,45***	0,68***	0,50***							
5.üleliigne kontroll	-0,20**	0,57***	0,38***	0,75***						
6.Baasvajaduste rahuldatus	0,66***	-0,41***	-0,36***	-0,38***	-0,20**					
7.Baasvajaduste ohustatus	-0,44***	0,56***	0,48***	0,53***	0,36***	-0,58***				
8.Viha	-0,23***	0,22***	0,14*	0,25***	0,15*	-0,33***	0,37***			
9.Kiusamine	-0,04	0,13**	0,15*	0,21***	0,18**	-0,11	0,06	0,36***		
10.Küberkiusaja	-0,10	0,20**	0,16**	0,38***	0,26***	-0,19**	0,26***	0,36***	0,49***	
11.Küberkiusamise ohver	-0,03	0,16**	0,14*	0,26***	0,26***	-0,11	0,18**	0,34***	0,55***	0,84***

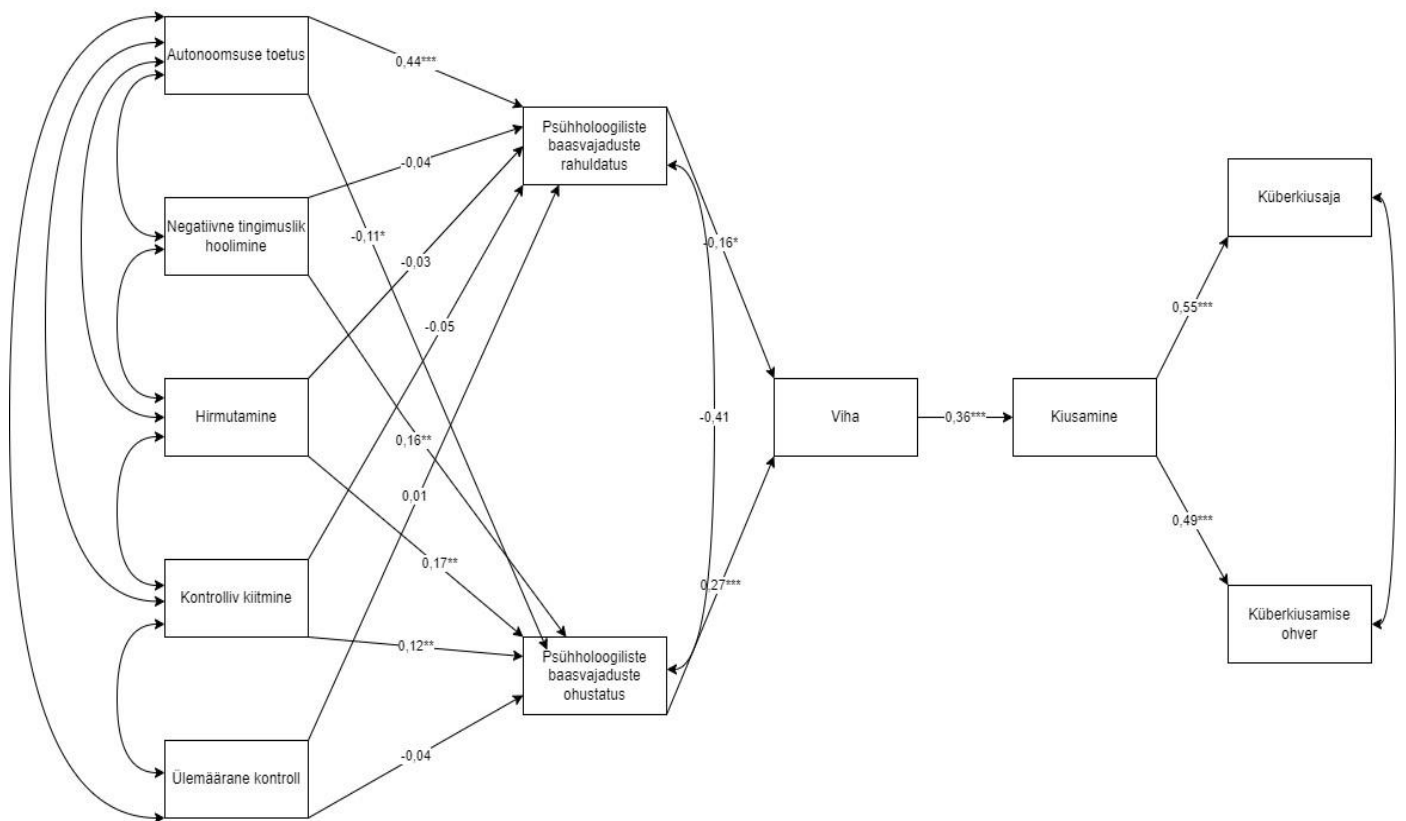
Märkus. \*\*\*p<0.001, \*\*p<0.01, \*p<0.05

Korrelatsioonianalüüsi tulemused näitasid, et õpetaja kontrolliva käitumise tajumise dimensioonid (negatiivne tingimuslik hoolimine, üleliigne kontroll, hirmutamine, kontrolliv kiitmine) olid positiivselt seotud õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamisega. Õpetaja poolt autonoomsust toetav käitumine aga negatiivselt vajaduste ohustamise dimensiooniga. Suurim omavaheline seos ilmneb küberkiusamise ja küberkiusatava vahel. Tugev seos on ka tajutava õpetaja poolse üleliigse kontrolli ja õpilastes viha tekkimise – ja väljendamise vahel. Mida rohkem tajuvad õpilased kehalise kasvatuses õpetaja poolt baasvajaduste toetust, seda väiksem on ka seos igasuguse frustratsiooni tekkimiseks ning potentsiaalseks kooli- ja küberkiusamiseks.

#### **4.4. Struktuurimudel õpetaja kontrolliva ja toetava käitumise ning õpilaste vajaduste toetamise ja ohustamise seostest küberkiusamisega**

Struktuurimudeli analüüsi tulemused, mis demonstreerib õpetaja kontrolliva ja toetava käitumise tajumise, õpilaste poolt psühholoogiliste vajaduste ohustamise ja toetamise tajumise ning viha, kiusamise ja küberkiusamise vahelisi otseseid seoseid, on toodud välja joonisel 2.

Struktuurimudeli analüüsi tulemused näitasid, et õpetaja kontrolliva ja toetava käitumise tajumise, õpilaste poolt psühholoogiliste vajaduste ohustamise ja toetamise tajumise ja küberkiusamise vahelisi otseseid seoseid selgitava struktuurimudeli sobivuse psühhomeetriselised parameetrid olid järgmised: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*)= 0,084, CFI (*Comparative Fit Index*) = 0,953. Antud parameetrid on aktsepteeritava väärtusega. Mudelilt on näha, et õpetaja kontrolliva käitumise tajumise dimensioonid on positiivselt otseselt seotud õpilaste vajaduste ohustamisega. Mudelilt on näha, et õpetaja käitumise tajumine õpilase poolt hirmutavana on kõige tugevamalt otseselt seotud õpilaste baasvajaduste ohustamisega. Väga vähesel määral on otsene seos nõrgem negatiivse tingimusliku hoolimise tajumisel baasvajaduste ohustamisega. Mudelilt on ka näha, et psühholoogiliste baasvajaduste ohustatus on tugevalt otseselt seotud vihaga, mis omakorda on tugevas otseses seoses küberkiusamise mõlema dimensiooniga. Saab järeldada, et mida suurema ohu all on õpilaste psühholoogilised baasvajadused, seda suurem on tõenäosus ka koolikiusamise ilmnemisele.



**Joonis 2.** Õpetaja kontrolliva ja toetava käitumise tajumise, õpilaste poolt psühholoogiliste baasvajaduste rahuldatus ja ohustatus tajumise ja küberkiusamise vaheliste seoste struktuurimudel. Märkus. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ \*\*\*,  $p < 0,001$

#### 4.5. Soolised erinevused uuringutunnustes

Sooliste erinevused uuringutunnustes on esitatud tabelis 3. Tulemused näitasid, et statistiliselt oluline erinevus kahe soolise grupi vahel esines kuue tunnuse juures. Õpetaja poolset autonoomsuse toetust tajusid tugevamini poisid. Tüdrukute puhul esines selgelt tugevam kiusamise ja viha tajumine. Küberkiusamise osas oli aga kõrgem keskvärtus poistel. Seda nii küberkiusamise ohvri kui küberkiusaja rollis, ehkki vaid küberkiusaja dimensioonis oli keskvärtus poistel statistiliselt oluliselt kõrgem. Psühholoogiliste baasvajaduste rahuldatus tajusid oluliselt rohkem poisid ning baasvajaduste ohustatus tunnetasid oluliselt rohkem tüdrukud.

**Tabel 3.** Uuringutunnuste soolised erinevused

Uuringutunnus	Poisid (n=108) M (SD)	Tüdrukud (n=149) M (SD)	t-/W- väärtus	p-väärtus
Autonoomsuse toetus	4,52 (1,13)	3,83 (1,38)	4,29	0,001
Negatiivne tingimuslik hoolimine	3,07 (1,41)	3,33 (1,56)	-1,21	0,22
Kontrolliv kiitmine	3,46 (1,42)	3,41 (1,35)	0,29	0,76
Hirnutamine	2,01 (1,34)	2,31 (1,55)	-1,60	0,11
Üleliigne kontroll	2,44 (1,42)	2,23 (1,44)	1,17	0,24
Kiusamine	0,60 (0,68)	0,33 (0,56)	10490	0,001
Viha	0,48 (0,60)	0,78 (0,74)	-3,45	0,001
Küberkiusamise ohver	0,43 (0,76)	0,30 (0,53)	8436,5	0,098
Küberkiusaja	0,44 (0,81)	0,19 (0,49)	9445	0,003
Psühholoogiliste baasvajaduste rahuldatus	4,92 (1,15)	4,33 (1,37)	3,60	0,001
Psühholoogiliste baasvajaduste ohustatus	3,02 (1,11)	3,53 (1,21)	-3,47	0,001

#### 4.6. Vanuselised erinevused uuringutunnustes

Uuringutunnuste vanuseliste erinevuste väljaselgitamiseks kasutati dispersioonanalüüsi ehk ANOVA testi. Analüüsi tulemused on esitatud tabelis 4.

**Tabel 4.** Uuringutunnuste vanuselised erinevused

Uuringutunnus	7.klass (n=92) M(SD)	8.klass (n=90) M(SD)	9.klass (n=75) M(SD)	F-väärtus
Autonoomsuse toetus	4,09 (1,40)	3,95 (1,22)	4,34 (1,32)	1,87
Negatiivne tingimuslik hoolimine	3,14 (1,52)	1,38 (1,44)	3,15 (1,56)	0,70
Kontrolliv kiitmine	3,36 (1,26)	3,71 (1,43)	3,19 (1,41)	3,20*
Hirnutamine	2,23 (1,53)	2,31 (1,58)	1,97 (1,25)	1,13
Üleliigne kontroll	2,43 (1,56)	2,41 (1,47)	2,05 (1,16)	1,78
Kiusamine	0,36 (0,62)	0,61 (0,72)	0,34 (0,44)	5,04**
Viha	0,62 (0,70)	0,68 (0,71)	0,66 (0,67)	0,19
Küberkiusamise ohver	0,37 (0,79)	0,48 (0,65)	0,19 (0,24)	4,50*
Küberkiusaja	0,27 (0,76)	0,45 (0,75)	0,13 (0,18)	4,92**
Psühholoogiliste baasvajaduste rahuldatus	4,55 (1,43)	4,42 (1,15)	4,80 (1,32)	1,70
Psühholoogiliste baasvajaduste ohustatus	3,34 (1,22)	3,47(1,12)	3,09 (1,22)	2,11

Märkus \*p<0,05, \*\*p<0,01, \*\*\*p<0,001

Analüüsi tulemustest selgub, et statistiliselt olulised erinevused tulid välja nelja erineva tunnuse puhul. Et selgitada täpsemalt välja, milliste vanuseliste gruppide puhul erinevused ilmsid, viidi läbi post-hoc test. Post-hoc testi tulemustest selgus, et klassidevahelises võrdluses on 8.klassi õpilastel statistiliselt oluliselt kõrgem koolikiusamise keskväärtus, võrreldes nii 7. kui ka 9. klassi õpilastega. Samuti tajus 8.klass oluliselt kõrgemalt kehalise kasvatus tundides õpetaja poolset kontrollivat kiitmist, võrreldes 9.klassi õpilastega. Lisaks sellele oli 8.klassi mõlema küberkiusamise dimensiooni keskväärtus statistiliselt oluliselt kõrgem, võrreldes 9. klassi õpilastega.

## 5. TULEMUSTE ARUTELU

Magistritöö eesmärk oli uurida õpetaja toetava ja kontrolliva käitumise tajumist, õpilaste psühholoogiliste baasvajaduste rahuldatuse ja ohustatuse tajumist liikumisõpetuse tundides ning kooli- ja küberkiusamise esinemist Eesti põhikooli III astme õpilaste hulgas. Saamaks aru kehalise kasvatus õpetaja tajutud kontrolliva ja toetava käitumise seostest kiusamise ja küberkiusamisega oli esiteks vaja eestindada Euroopa Küberkiusamise ennetamise Projekti küsimustik, mida kasutati selleks, et hinnata küberkiusamisega seotuse taset. Sellele lisaks oli vaja hinnata eestindatud küberkiusamise küsimustiku valiidsust. Uuring koosnes küsimustikust, mis koosnes neljast osast.

Hindamaks küberkiusamise küsimustiku valiidsust, viidi läbi kinnitav faktoranalüüs. Kõikide küsimustiku olevate küsimuste faktor koormus oli üle aktsepteeritava taseme, milleks on 0,30. Kõige madalama faktor koormusega küsimuse väärtuseks oli 0,47 ning kõige kõrgema faktor koormusega küsimuse väärtuseks 0,71. Antud küsimustiku lõplik mudel koosnes kahest faktorist. Mõlemas faktoris oli 11 küsimust. Ühes faktoris olid esindatud küberkiusaja käitumist esindavad väited ja teises küberkiusamise ohvri seisukohast lähtuvad väited. Faktoranalüüsi tulemused näitasid, et eestindatud küberkiusamise küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid osutusid aktsepteeritavateks peale teatud modifikatsioonide (kovariatsioonide lisamine) tegemist (RMSEA=0,084; NFI= 0,929; CFI= 0,953; NNFI= 0,934). Seega võib seda küsimustikku hinnata kui sobivat kasutamaks seda küberkiusamise mõõtmiseks Eesti koolide õpilaste hulgas. Küberkiusamise küsimustiku psühhomeetrilised näitajad, mis saadi käesolevas magistritöös on küll võrreldavad, ent pisut madalamate näitajatega, võrreldes näitajatega, mis saadi Del Rey *et al.* (2015) uuringus, kus antud küsimustiku struktuurivaliidsust hinnati kuue riigi (Poola, Hispaania, Itaalia, Ühendkuningriigid, Saksamaa ja Kreeka) õpilastega.

Varasemalt on käsitletud nii õpetaja kontrollivat käitumist Sildala (2019) ja õpetajapoolse käitumise tajumist ning selle seoseid koolikiusamise ja õpilastepoolse agressiivse käitumisega Mahoni (2014) poolt. Antud magistritöö lisas õpetaja poolse käitumise tajumisele ka võimalikud seosed küberkiusamisega, mis lisab tööle aktuaalsust ning millele tuginedes saaks ka mitmeid jätku-uuringuid läbi viia. Töö autor leiab, et käsitleda tuleks ka potentsiaalset õpetajate pihta suunatud küberkiusamist, selle tekkimise põhjuseid ja potentsiaalseid tagajärgi.

Antud magistritöö nõrkuseks võiks välja tuua väikese valimi. Kuigi eesmärk oli saada vähemalt igast Eesti maakonnast üks kool, siis lõplikusse valimisse kuulus 11 kooli. Samuti oli

mõni maakond esindatud mitme kooliga. Valimisse mahtus lõpuks 257 õpilast. Töö alustamisel oli eesmärgiks võetud minimaalselt 300 õpilasest koosnev valim. Valimi väiksuse põhjuseks võib olla ka antud teema delikaatsus, kus koolide õpilased avaldavad nii kaudselt kui ka otseselt arvamust enda kehalise kasvatuses õpetaja kohta. See võib tekitada koolides ebamugavusi, mille vältimiseks on lihtsam uuringus mitte osaleda. Kuna tegemist on korrelatiivse loomuga uuringuga, mis uuris küberkiusamise seoseid teiste uuringutunnustega, ei võimalda see välja tuua põhjuslikke seoseid, mis võiks potentsiaalset küberkiusamisele kaldumist põhjustada. Et teada saada kindlaid küberkiusamise põhjuseid, oleks vaja läbi viia longituud – või eksperimentaaluurimise, mis võimaldaks pikema aja vältel uurida ja selgitada küberkiusamise ilmingute tekke põhjuseid.

Töö tugevusena saab välja tuua struktuurimudeli, mis pakkus välja võimaliku mehhanismi, kuidas õpetaja kontrolliva ja toetava käitumise tajumine on seotud õpilaste vajaduste toetamise ja ohustamisega liikumisõpetuse tundides ning need omakorda viha tunde tekkimisega ja agressiivse käitumisega koolis üldiselt ja siit edasi küberkiusamisega. Struktuurimudeli analüüsi tulemused näitasid testitud mudeli head sobivust andmetega (mudeli psühhomeetriseliste parameetrite alusel), siis võib järeldada, et mudelis testitud uuringutunnuste järgnevus kujutab võimalikku mehhanismi sellest, kuidas õpilaste poolt tajutud kehalise kasvatuses õpetaja kontrolliv ja toetav käitumine võib olla seotud küberkiusamisega seotud käitumise tekkega õpilastel.

Sildala (2019) on enda töös hinnanud amotivatsiooni tekkimise ja kehalise kasvatuses õpetaja käitumise seoseid, kus on välja toodud, et tüdrukud tajuvad kehalise kasvatuses õpetaja poolset hirmutamist ja negatiivset tingimuslikku hoolimist oluliselt tugevamini kui poisid. Käesoleva magistr töö tulemustest selgus, et hirmutamise ja negatiivse tingimuslikku hoolimise tajumine on suurem samuti just tüdrukute hulgas. Psühholoogiliste baasvajaduste ohustatus oli samuti rohkem tajutav tüdrukute hulgas. Küll aga tajusid poisid oluliselt tugevamini küberkiusamist.

Jätku-uuringud võiksid käsitleda endas näiteks õpetajate pihta suunatud küberkiusamist ning küberkiusamist ülikoolide tudengite hulgas. Peled (2019) on välja toonud, et küberkiusamine pärssib oluliselt tudengite akadeemilist, sotsiaalset ning emotsionaalset arengut. Tänapäeva digiühiskonnas saab küberkiusamine alguse juba samal ajal kui koolikiusamine. Kuigi konkreetne magistr töö keskendus 7-9 klassi õpilaste võimaliku küberkiusamise uurimisele, tuleks küberkiusamise teemat käsitleda ka juba nooremate õpilaste hulgas.

Mahoni (2014) on välja toonud, et õpetaja kontrolliva käitumise tajumine on positiivselt seotud õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamisega (autonoomsuse, kompetentsuse ja seotusega). Mahoni (2014) on välja toodud ka hüpoteesi kinnitus, et õpetaja autonoomsust toetava käitumise tajumine on negatiivselt seotud õpilaste psühholoogiliste baasvajaduste ohustamisega. Antud väited leidsid kinnitust ka käesolevas magistritöös. Kehalise kasvatuses õpetaja õpilase poolt tajutud üleliigne kontroll oli positiivses tugevas seoses psühholoogiliste baasvajaduste ohustamise dimensiooniga. Negatiivses tugevas seoses oli õpilase tajutud õpetaja poolne autonoomsuse toetus ja psühholoogiliste baasvajaduste ohustatus.

Kooli- ja küberkiusamise potentsiaalseks kujunemiseks oli just psühholoogiliste baasvajaduste ohustatuse tajumine, mida kõige rohkem võib esile kutsuda õpetaja poolne hirmutav käitumine ja käitumine, mis liigitub negatiivse tingimusliku hoolimise alla. Sarnased tulemused on enda uuringus leidnud ka Hein *et al.* (2015). Psühholoogiliste baasvajaduste ohustamise tajumine omakorda oli tugevas seoses õpilaste viha ja agressiooni (kiusamise) kujunemisega. Ka Hein *et al.* (2015) leidis, et psühholoogiliste baasvajaduste ohustatuse tajumine kooli kehalises kasvatuses oli otseses positiivses seoses vihatunde tekkimisega, mis omakorda oli seotud suurema koolikiusava käitumise ilmnemisega põhikooli õpilastel. Viha oli tugevas seoses potentsiaalse koolikiusamisega ning koolikiusamine laienes läbi käesolevas magistritöös esitatud struktuurimudeli küberkiusamiseks. Küberkiusamise dimensioon võis väljenduda nii küberkiusamise ohvriks olemise kui ka küberkiusajaks olemisega. Kusjuures tugevam seos kiusamisega oli just küberkiusajaks olemise dimensiooniga.

Pihu (2009) on näidanud, et autonoomsust toetava õpetaja käitumine on otseselt või kaudselt seotud õpilaste rahuloluga, mis on suuresti olnud mõjutatud just õpetajate kiitvast hoiakust ja tegevusest ning positiivsest tagasisidest. Kui õpetaja annab näiteks kehalise kasvatuses võimaluse valida tegevust harjutuste juures ja on oma käitumiselt suunav ning toetav, siis seda aktiivsem ja rahulolevam on ka õpilaste käitumine ning seda positiivsem mõju on sellel õpilaste motivatsioonile.

Õpetajate autonoomsust toetavat käitumist tajunud õpilased tajuvad ka endid kompetentsena, autonoomsetena ja seotutena, mis omakorda mõjutab nende motivatsiooni kehalises kasvatuses (Hein, 2012). Antud magistritöö tulemused näitavad, et autonoomsuse toetusel on tugev positiivne seos ka psühholoogiliste baasvajaduste rahuldatusega, millel omakorda on negatiivne seos potentsiaalse küberkiusamisega.

Õpetaja poolsel toetaval käitumisel on ka positiivne tulemuslik tagajärg õpilaste õppetöös ja akadeemilistes tulemustes (Reeve & Jang, 2006). Kui õpilased tunnevad psühholoogiliste baasvajaduste rahuldatust, ei taju nad ka nii tugevat viha ega agressiooni tekkimist. See omakorda vähendab ka küberkiusamise potentsiaalset ohtu õpilaste hulgas.

Hassandra *et al* (2007) järelavad, et õpetaja väga nõudlik ja tõre juhendamine põhjustab kasvatamatu ja kombetu käitumise õpilaste endi hulgas. Ka kõrge nõudlikkus ja tõre käitumine ja juhendamine kehalise kasvatus õpetajalt võib kaasa tuua psühholoogiliste baasvajaduste ohustamise tajumise õpilaste poolt. Võrdlusi võiks tuua hirmutamist ja ülemäärast kontrolli rakendava õpetajaga käesolevast magistrیتööst, kes samuti võib põhjustada eelnevalt mainitud kasvatamatust ja kombetust enda õpilaste juures, millega võib omakorda kaasneda ka potentsiaalne kooli- ja küberkiusamine.

Läbiviidud uuringu alusel võib öelda, et kehalise kasvatus õpetaja kontrolliv käitumine võib ohustada õpilaste psühholoogiliste baasvajaduste rahuldatust, mis võib omakorda esile kutsuda viha ning agressiivset käitumist kaasõpilaste suhtes. Tekkinud viha ja agressiivsus võib luua olukorra, kus laps on seotud küberkiusamisega. Käesoleva magistrیتöö raames eestindatud küsimustik võiks aidata Eesti koolidel ja õpetajatel paremini mõista, kuivõrd on kooli -ja küberkiusamine seotud kehalise kasvatus õpetaja kontrolliva ja toetava käitumisega ning selle õpilaste poolse tajumisega.

## 6. JÄRELDUSED

1. Euroopa Küberkiusamise Ennetamise Projekti eestindatud küsimustik on peale modifikatsioonide rakendamist valiidne kasutamaks seda Eesti koolide 7-9. klasside õpilaste hulgas.
2. Õpilaste poolt tajutud õpetaja kontrolliva käitumise tajumine on positiivselt seotud õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamise ja potentsiaalse küberkiusamisega.
3. Õpilaste poolt tajutud õpetaja toetava käitumise tajumine on negatiivselt seotud õpilaste psühholoogiliste vajaduste ohustamise ja potentsiaalse küberkiusamisega.
4. Poisid tajuvad tüdrukutest oluliselt tugevamini nii kooli- kui ka küberkiusamist.
5. 8. klassi õpilased tajusid kõige enam õpetaja poolset kontrollivat kiitmist ning kooli – ja küberkiusamist.

## KASUTATUD KIRJANDUS

1. Aasvee, K., Eha, M., Härm, T., Liiv, K., Oja, L., Tael, M. (2012). Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine. 2009/2010 õppeaasta Eesti HBSC uuringu raport. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
2. Arseneault, L., Bowes, L., Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: „much ado about nothing“? *Psychological medicine.*, 40: 717-729.
3. Assor, A., Kaplan, H., Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *The British Journal of Educational Psychology.*, 72: 261-78. DOI: 10.1348/000709902158883.
4. Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology.*, 32: 193-216.
5. Benítez-Sillero, J.D., Armada Crespo, J.M., Ruiz Córdoba, E., Raya-González J. (2021). Relationship between amount, type, enjoyment of physical activity and physical education performance with cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health.*, 18(4): 2038. DOI:10.3390/ijerph18042038.
6. Bosworth, K., Espelage, D.L. and Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 19, 341-362. <https://doi.org/10.1177/0272431699019003003>
7. Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., *et al.* (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion.*, 39(2): 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
8. Cheon, S.H., Reeve, J., Moon, I. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport & Exercise Psychology.*, 34: 365-96. DOI: 10.1123/jsep.34.3.365.
9. Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health.*, 73(5): 173-180. DOI: 10.1111/j.1746-

1561.2003.tb03599.x.

10. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Berlin: Springer Science & Business Media*.  
<https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
11. Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne.*, 49(3): 182- 185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
12. Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., *et al.* (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior.*, 50: 141–147.
13. Eden, S., Heiman, T., Olenik Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology.*, 44. DOI:10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x.
14. George, D., Mallery, P. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Study Guide and Reference, 17.0 Update. In *GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc.*
15. Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise.*, 16(3): 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
16. Hassandra, M., Bekiari, A., Sakellariou, K. (2007). Physical education teacher's verbal aggression and student's fair play behaviors. *The Physical Educator.* 64 (2):94-101.  
[link.gale.com/apps/doc/A164948248/AONE?u=anon~892bbd77&sid=googleScholar&xid=c46fb3f1](http://link.gale.com/apps/doc/A164948248/AONE?u=anon~892bbd77&sid=googleScholar&xid=c46fb3f1).
17. Hein V. (2012). The effect of teacher behaviour on students motivation and learning outcomes: A review. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis.*; 18:9-19. DOI: 10.12697/akut.2012.18.02
18. Hein, V., Koka, A., & Hagger, M.S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103-114. DOI: 10.1016/j.adolescence.2015.04.003.
19. Kerig, P.K., Ludlow, A., Wenar, C. (2012). Glossary. In Jacobs, N. (Ed.), *Developmental psychopathology* (pp. 655-661). Berkshire, UK: McGraw-Hill

Education.

20. Mahoni, M. (2014). Õpetaja kontrolliva käitumise seosed õpilaste psühholoogiliste vajadustega ja agressiivse käitumisega. Magistritöö. Sporditeaduste ja füsioteraapia instituut. Tartu Ülikool.
21. Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, *et al.* (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994 – 2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health.*, 54: 1–10. DOI:10.1007/s00038-009-5414-8
22. Monks, C.P., Smith, P.K. (2006). Definitions of bullying: age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology.*, 24: 801-821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
23. Musu, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., and Oudekerk, B. A. (2019). Indicators of School Crime and Safety: 2018. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC.
24. Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology.*, 97(3): 444-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
25. Nunnally J. (1978). Psychometric theory. New York: McGraw-Hill.
26. OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
27. Olweus, D. (1996). The revised Olweus bully/victim questionnaire. Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.
28. Peled, Y. (2019). Cyberbullying and its influence on academic, social, and emotional development of undergraduate students. *Heliyon.*, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01393>
29. Pihu M. (2009). The components of social-cognitive models of motivation in predicting physical activity behavior among school students. Doktoritöö. Käsikiri Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskonnas.
30. Reeve, J., Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students` autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology.* ; 98 (1): 209 – 218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

31. Reeve, J., Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education.*; 7:145-154.  
DOI:10.1177/1477878509104319
32. Rigby, K., Smith, P.K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education.*,14: 441-455. DOI:10.1007/s11218-011-9158-y
33. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist.* 55:68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
34. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* New York, NY: Guilford Publications.
35. Sildala, H. (2019). Amotivatsiooni eri dimensioonide seosed õpetaja käitumise ja tajumisega kehalises kasvatuses. Magistritöö. Sporditeaduste ja füsioteraapia instituut. Tartu Ülikool.
36. Sutton, J., Smith, P.K., Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology.*, 17(3): 435-450. DOI:10.1348/026151099165384
37. Teixeira, P., Marques, M.M., Silva, M.N., Brunet, J., Duda, J.L. *et al.* (2020). Classification of techniques used in self-determination theory-based interventions in health contexts: an expert consensus study. *Motivation Science.*, 6(4): 438-455. DOI: <https://doi.org/10.1037/mot0000172>
38. Tilga, H., Hein, V., Koka, A., Hagger, M.S. (2020). How physical education teachers' interpersonal behaviour is related to students' health-related quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research.*, 64(5): 661-676.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595718>
39. Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L., Koka, A. (2020). How does perceived autonomy-supportive and controlling behaviour in physical education relate to adolescents' leisure-time physical activity participation?. *Kinesiology.*, 52: 265-272. DOI:10.26582/k.52.2.13.
40. Vallerand, R.J., Pelletier, L., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., *et al.* (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement.*, 52(4): 1003-1017.  
<https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
41. Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., Deci, E. L. (2004). motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic

- goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>.
42. Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L. (2005). Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy-Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic Achievement. *Child development*. 76. 483-501. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x.
43. White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., *et al.* (2021) Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*., 99: 103247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>
44. Williams, G. C., Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*., 70: 767-779. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>

## Lisa 1. Küsimustik

### Lugupeetud osaleja!

Selle küsimustikuga soovime teada Teie arvamusi erinevate kogemuste kohta kehalise kasvatuses üldiselt. Seega, küsimustikule vastates ärge mõelge ühele kindlale kehalise kasvatuses üldiselt, vaid kehalisele kasvatuses üldiselt! Samuti soovime teada Teie kogemusi seoses kiusamisega nii koolis kui ka internetis (sotsiaalmeedias, veebipõhises suhtluskanalites ja sõnumirakendustes).

Teil võivad olla küsimuste kohta erinevaid arvamusi, mistõttu ei ole siin õigeid ega valesid vastuseid. Meid huvitab Teie arvamus. Ärge jääge liiga kauaks ühe väite juurde pidama ning andke vastus, mis kõige paremini kirjeldab Teie arvamust.

Kõik vastused on konfidentsiaalsed ning palun vastake kõikidele küsimustele.

Kool: \_\_\_\_\_

Sugu: Poiss  Tüdruk  (Palun tee märge ✓ vastavasse kasti)

Vanus: \_\_\_\_\_

**Kõigepealt soovime teada Teie kogemuste kohta enda kehalise kasvatuses õpetajaga. Õpetajatel võivad olla erinevad stiilid õpilasi õpetades ja me soovime täpsemalt teada, kuidas Teie olete end tundnud enda kehalise kasvatuses õpetajaga kokku puutudes. Siin ei ole õigeid ega valesid vastuseid, seega palun olge vastamisel aus. Tehke palun ring ümber numbrile, mis kõige enam iseloomustab Teie arvamust.**

Meie kehalise kasvatuses õpetaja ...	Ei ole üldse nõus							Täiesti nõus
	Neutraalne							
1. ... pakub minule valikuid ja võimalusi	1	2	3	4	5	6	7	
2. ... on minuga vähem sõbralikum kui ma ei pinguta nii, nagu tema soovib negatiivne	1	2	3	4	5	6	7	
3. ... kiidab mind vaid siis, kui teen hea soorituse	1	2	3	4	5	6	7	
4. ... karjub minu peale teiste ees, sundides mind täitma teatud ülesandeid	1	2	3	4	5	6	7	
5. ... mõistab mind	1	2	3	4	5	6	7	

6. ... toetab mind vähem kui ma ebaõnnestun või teen halva soorituse	1	2	3	4	5	6	7
7. ... kiidab mind vaid sellepärast, et ma pingutaksin tunnis rohkem	1	2	3	4	5	6	7
8. ... püüab kontrollida ka seda, mida ma teen peale kooli vabal ajal	1	2	3	4	5	6	7
9. ... usub minu võimetusse	1	2	3	4	5	6	7
10. ... pöörab mulle vähem tähelepanu kui ma olen teda pahandanud	1	2	3	4	5	6	7
11. ... ähvardab mind karistada, kui ma ei harjuta tunnis	1	2	3	4	5	6	7
12. ... püüab sekkuda minu tegemistesse koolis peale kehalise kasvatus tunde	1	2	3	4	5	6	7
13. ... julgustab mind esitama küsimusi	1	2	3	4	5	6	7
14. ... ootab, et ma peaksin kehalise kasvatus tundi teistest tundidest tähtsamaks	1	2	3	4	5	6	7
15. ... kuulab, kuidas minule meeldiks harjutusi sooritada	1	2	3	4	5	6	7
16. ... paneb mind hirmutamise teema asju, mida tema tahab	1	2	3	4	5	6	7
17. ... kiidab mind vaid seetõttu, et ma keskenduksin tunni ülesandele	1	2	3	4	5	6	7
18. ... enne omapoolse nõu andmist küsib, kuidas mina uute harjutuste sooritamist näen	1	2	3	4	5	6	7

**Järgmiste küsimustega soovime teada Teie tunnete ja arvamuste kohta, mida kehalise kasvatus tundides osalemine üldiselt Teie tekitab. Küsimustele vastamiseks tehke palun ring ümber numbril, mis iseloomustab kõige enam Teie arvamust.**

Kehalise kasvatus tundides ...	Ei ole üldse nõus		Neutraalne			Täiesti nõus	
	1	2	3	4	5	6	7
1. ... ma tunnen valikuvabadust oma tegevustes	1	2	3	4	5	6	7

2. ... ma tunnen, et minu valikud on kooskõlas minu soovideg	1	2	3	4	5	6	7
3. ... ma tunnen, et teen harjutusi, mida tõesti tahan teha	1	2	3	4	5	6	7
4. ... ma tunnen, et need harjutused pakuvad mulle tõesti huvi	1	2	3	4	5	6	7
5. ... enamuse harjutuste osas ma tunnen, et pean neid tegema	1	2	3	4	5	6	7
6. ... ma tunnen, et pean tegema paljusid harjutusi, mida ma ei tahaks teha	1	2	3	4	5	6	7
7. ... ma tunnen survet teha liiga palju harjutusi	1	2	3	4	5	6	7
8. ... ma tunnen, et pean tegema teatud kindlaid harjutusi	1	2	3	4	5	6	7
9. ... ma tunnen, et klassikaaslased, kellest ma hoolin, hoolivad ka minust	1	2	3	4	5	6	7
10. ... ma tunnen ühtekuuluvust klassikaaslastega, kes minust hoolivad ja kellest ma hoolin	1	2	3	4	5	6	7
11. ... ma tunnen ühtekuuluvust klassi kaaslastega, kes on minule olulised	1	2	3	4	5	6	7
12. ... ma kogen häid emotsioone klassikaaslastega, kellega ma koos harjutan	1	2	3	4	5	6	7
13. ... ma tunnen end väljajäetuna klassikaaslaste grupist, kuhu soovin kuuluda	1	2	3	4	5	6	7
14. ... ma tunnen, et mulle olulised klassikaaslased on minu vastu külmad ja tõrjuvad	1	2	3	4	5	6	7
15. ... mulle tundub, et ma ei meeldi oma klassikaaslastele	1	2	3	4	5	6	7
16. ... ma tunnen, et minu suhted klassikaaslastega on pinnapealsed	1	2	3	4	5	6	7

17. ... ma tunnen end kindlana, et suudan harjutusi hästi sooritada	1	2	3	4	5	6	7
18. ... ma tunnen end võimekana	1	2	3	4	5	6	7
19. ... ma tunnen, et suudan oma eesmärke saavutada	1	2	3	4	5	6	7
20. ... ma tunnen, et suudan sooritada keerulisi harjutusi	1	2	3	4	5	6	7
21. ... ma kahtlen tõsiselt, kas suudan harjutusi hästi sooritad	1	2	3	4	5	6	7
22. ... ma tunnen pettumust paljude oma soorituste osas	1	2	3	4	5	6	7
23. ... ma tunnen end ebakindlalt oma võimete osas	1	2	3	4	5	6	7
24. ... ma tunnen end läbikukkujana tehtud vigade tõttu	1	2	3	4	5	6	7

**Järgmiste küsimustega soovime teada kui sagedasti Te eelneva 30 päeva jooksul käitusite alljärgnevalt ja tundsite kirjeldatud tundeid. Küsimustele vastamiseks tehke palun ring ümber numbri, mis iseloomustab kõige enam Teie arvamust.**

<b>Tegin järgnevaid tegevusi ja tundsin kirjeldatud tundeid <u>eelneva 30 päeva jooksul</u></b>	Mitte kunagi	1-2 korda	3-4 korda	5 või rohkem
1. Ma tõukasin või lõin teisi lapsi	0	1	2	3
2. Ma kasutasin õpilaste juures halvustavaid nimesid	0	1	2	3
3. Ma ütlesin mõne õpilaste kohta selliselt, mis pani teisi õpilasi naerma (tegin kellegi üle nalja)	0	1	2	3
4. Ma narrisin teisi õpilasi	0	1	2	3
5. Ma ähvardasin teisi õpilasi lüüa või neile haiget teha	0	1	2	3

6. Ma olin enamus päevi vihane	0	1	2	3
7. Ma olin virisev ja ärritatud isegi väikeste asjade üle	0	1	2	3
8. Ma sain sageli vihaseks	0	1	2	3
9. Ma valasin viha süütu inimese peale	0	1	2	3

**Viimase küsimuste plokiga soovime teada kui sagedasti Te eelneva 30 päeva jooksul kogesite või tegite ise midagi alljärgnevatest sotsiaalmeediat, veebipõhiseid suhtluskanaleid ja sõnumirakendusi kasutades. Küsimustele vastamiseks tehke palun ring ümber numbrile, mis iseloomustab kõige enam Teie arvamust.**

<b><u>Eelneva 30 päeva jooksul...</u></b>	Mitte kunagi	Väga harva	1 või 2 korda kuus	1 kord nädalas	Enam kui 1 kord nädalas
1. Keegi nimetas mind ebameeldivate nimedega või solvas mind kasutades selleks tekstisõnumeid ja veebipõhiseid suhtluskanaleid	0	1	2	3	4
2. Keegi rääkis minu kohta ebameeldivaid asju teistele inimestele internetis või tekstisõnumite kaudu	0	1	2	3	4
3. Keegi ähvardas mind tekstisõnumite vahendusel või veebipõhistes suhtluskanalites	0	1	2	3	4
4. Keegi häkkis minu kasutajakontosse ja varastas minu isiklikku informatsiooni (nt e-posti või suhtlusvõrgustiku kontode kaudu)	0	1	2	3	4
5. Keegi häkkis minu kasutajakontosse ja teeskles et on mina (nt sõnumirakenduse või suhtlusvõrgustiku kontode kaudu)	0	1	2	3	4
6. Keegi lõi võltskonto, teeseldes mind (nt Facebookis või sõnumirakenduses)	0	1	2	3	4
7. Keegi postitas minu kohta isiklikku informatsiooni interneti	0	1	2	3	4
8. Keegi postitas minust piinlikke pilte või videoid interneti	0	1	2	3	4

9. Keegi muutis videoid või pilte, mille olin ise postitanud internetti	0	1	2	3	4
10. Mind jäeti välja või ignoreeriti sotsiaalmeedia saidil või veebipõhises suhtlusruumis	0	1	2	3	4
11. Keegi levitas minu kohta internetis kuulujutte	0	1	2	3	4
12. Ma nimetasin kedagi ebameeldivate nimedega või solvasin neid kasutades selleks tekstsõnumeid ja veebipõhiseid suhtluskanaleid	0	1	2	3	4
13. Ma rääkisin kellegi kohta ebameeldivaid asju teistele inimestele internetis või tekstsõnumite kaudu	0	1	2	3	4
14. Ma ähvardasin kedagi tekstsõnumite vahendusel või veebipõhistes suhtluskanalites	0	1	2	3	4
15. Ma häkkisin kellegi kasutajakontosse ja varastasin isiklikku infot (nt e-posti või suhtlusvõrgustiku kontode kaudu)	0	1	2	3	4
16. Ma häkkisin kellegi kasutajakontosse ning teesklesin et olen tema (nt sõnumirakenduse või suhtlusvõrgustiku kontode kaudu)	0	1	2	3	4
17. Ma lõin võltskonto, teeseldes kedagi teist (nt Facebookis või sõnumirakenduses)	0	1	2	3	4
18. Ma postitasin kellegi kohta isiklikku informatsiooni internetti	0	1	2	3	4
19. Ma postitasin kellegi kohta piinlikke pilte või videoid internetti	0	1	2	3	4
20. Ma muutsin pilte või videoid teisest inimesest, mis oli internetti postitatud	0	1	2	3	4
21. Ma jätsin kellegi välja või ignoreerisin sotsiaalmeedia saidil või veebipõhises suhtlusruumis	0	1	2	3	4
22. Ma levitasin internetis kellegi kohta kuulujutte	0	1	2	3	4

## AUTORI LIHTLITSENTS

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks.

Mina, Steven Kabanen,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

„Kehalise kasvatuses õpetaja tajutud toetav ja kontrolliv käitumine ning selle seosed õpilaste kooli – ja küberkiusamisega“,

mille juhendaja on Andre Koka, reprodutseerimaks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste inimeste intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Steven Kabanen